

گام‌های توسعه در آموزش پزشکی
مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی
دوره نهم، شماره اول، ص ۷۶-۶۵، ۱۳۹۱

تبیین مزایا و معایب روش های مختلف ارزشیابی اساتید از دیدگاه اساتید دانشگاه علوم پزشکی کرمان

علی اصغر عربی میانرودی^۱، زهرا عسگری برواتی^۲، نرگس خانجانی^{۳*}

۱. متخصص گوش، گلو و بینی، استادیار گروه گوش، گلو و بینی، دانشکده پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی کرمان، ایران
۲. کارشناس گروه خدمات بهداشتی، دانشکده بهداشت، دانشگاه علوم پزشکی، کرمان،
۳. دکترای تخصصی اپیدمیولوژی، استادیار گروه آمار و اپیدمیولوژی، دانشکده بهداشت، دانشگاه علوم پزشکی کرمان، کرمان

• دریافت مقاله: ۹۰/۵/۲۹ آخرین اصلاح مقاله: ۹۰/۹/۱۸ • پذیرش مقاله: ۹۱/۱/۱۶

زمینه و هدف: ارتقاء کیفیت آموزشی امروزه از ارکان یک سیستم آموزش عالی معتبر تلقی می شود و مطمئناً ارزشیابی و پایش کیفیت تدریس اساتید برای رسیدن به این هدف بسیار مهم است. اما پژوهش‌های مختلف نشان داده ارزشیابی اساتید یکی از جنجال برانگیزترین مباحث آموزش پزشکی است و نیاز به تامل و تحقیق بیشتر دارد. در این میان تجربیات اساتید که هدف این ارزشیابی می باشند، بسیار سودمند است.

روش کار: مطالعه حاضر بصورت کیفی، به روش فنونولوژی انجام شد. برای جمع آوری اطلاعات از اساتید علاقمند دعوت شد که در ۴ گروه بحث متمرکز، ۶-۸ نفره شرکت کنند. سؤالات به صورت باز و ساختار نیافته بود. اساتید روشهای مختلف ارزشیابی را پیشنهاد کردند و در مورد مزایا و معایب هر کدام توضیح دادند. با نظر مجری گروه متمرکز مبنی بر رسیدن به اشباع اطلاعاتی، بحث پایان می یافت.

یافته‌ها: اطلاعات حاصله به روش آنالیز موضوعی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در مجموع ۹ روش مختلف شامل هفت روش ذهنی (پرسش از دانشجو، رئیس دانشکده، مدیر گروه، همکار، خود ارزیابی، ارزیابی دوطرفه، ارزیابی شخص ثالث) و دو روش عینی (نمرات دانشجوین و خروجی استاد) مطرح شد و معایب و مزایای هر روش به تفصیل مورد بررسی قرار گرفت و راههای کم کردن خطا در هر روش پیشنهاد شد.

نتیجه گیری: برای ارزشیابی اساتید بهتر است ترکیب مناسبی از چند منبع اطلاعاتی با توجه به شرایط موجود و کاستی های هرکدام بکار برده شود تا نتایج عادلانه تری بدست آید.

کلید واژه ها: ارزشیابی اساتید، مطالعه کیفی، معایب، مزایا

* نویسنده مسؤول: گروه آمار زیستی و اپیدمیولوژی، دانشکده بهداشت، دانشگاه علوم پزشکی کرمان، ابتدای هفت باغ، کرمان، ایران

•Email: n_khanjani@kmu.ac.ir

• تلفن: ۰۳۴۱-۳۲۰۵۱۰۲ • شماره: ۰۳۴۱-۳۲۰۵۱۰۲

مقدمه

بررسی و ارتقاء کیفیت و توان آموزشی اعضاء هیأت علمی دانشگاه به معنی بهبود کیفیت برنامه‌ها، رسیدن به خط مشی‌ها و انجام اقدامات بهتر آموزشی است و رسیدن به آن هدفی مهم می‌باشد. ارزشیابی اساتید به عنوان ابزاری برای کمک در تصمیم‌گیری و تعیین خط مشی صحیح تدریس بخصوص در سطح دانشگاهی ضروری است (۱).

استفاده غیر رسمی از فرایند ارزشیابی دانشجو از اساتید در سال ۱۹۶۰ آغاز شد و تا کنون گسترش زیادی یافته است به طوری که هم اکنون در تمام کالج‌ها و دانشگاه‌های امریکا و بسیاری از کشورهای دیگر به کار می‌رود و شاید به عنوان اصلی‌ترین منبعی باشد که برای ارزیابی اعضای هیأت علمی در زمینه عملکرد تدریس استفاده می‌شود (۲،۳).

مهمترین هدف ارزشیابی کمک به اساتید در جهت اصلاح و بهبود روش و در نهایت ارتقاء تعلیم است. مهمترین رکن بقاء و کیفیت یک دانشگاه اساتید آن هستند و پیچیده ترین نوع ارزشیابی هم ارزشیابی اساتید است (۴،۳). متداول‌ترین ارزشیابی فعالیت‌ها و ویژگی‌های استادان، ارزشیابی به وسیله دانشجویان می‌باشد (۴). اما این روش بحث‌انگیز ترین روش ارزیابی مدرسين هم می‌باشد که هم هواداران و هم مخالفان سر سختی دارد (۴).

مخالفان معتقدند که در بسیاری از موارد، ارزشیابی دانشجو از استاد ناشی از عواملی از جمله نمره دریافتی دانشجو از استاد، جنسیت استاد و دانشجو، مقام علمی، محبوبیت استاد، تعداد دانشجویان کلاس، سطح دشواری یا سادگی درس، نوع درس، سطح تحصیلات، رفتار استاد، استفاده از شیوه‌های سرگرم کننده و فریبنده توسط استاد و ویژگی‌های کلی و شهرت و اعتبار استاد است (۵-۳).

البته روش‌های دیگری نیز برای ارزشیابی اساتید وجود دارد که عبارت از ارزشیابی بوسیله مدیران و همکاران، از طریق مشاهدات منظم از نحوه آموزش، ارزشیابی استاد از خود، روش قراردادی با استفاده از مقدار یادگیری دانشجویان،

روش آزمون‌های عملکردی توسط دانشجویان، استاد مشاور دانشجو، کارکنان و ... می‌باشد (۶)، که مسلماً هر کدام از این روش‌ها مزایا و معایب خود را دارد. مطالعات معدودی به بررسی مزایا و معایب این روش‌های مختلف پرداخته است. از جمله، نتایج بدست آمده از دانشگاه علوم پزشکی زاهدان نشان داد که اساتید به ترتیب فراوانی برای ارزیابی خود؛ ارزشیابی توسط دانشجو، ارزشیابی از طریق انجام کارهای تحقیقاتی، ارزشیابی از طریق خودسنجی، ارزشیابی توسط مدیر گروه، ارزشیابی توسط همکار، ارزشیابی بر اساس تعداد واحدهای تدریس شده و در آخر ارزشیابی از طریق معاونت آموزشی دانشکده را به میزان بیشتر از ۲۰ درصد برای ارزشیابی اساتید تأیید کرده بودند (۵). اما همین مطالعه هم نشان داد که ۵۷ درصد اساتید اغراض شخصی، ۸۵ درصد عدم صداقت و ۸۹ درصد بی‌توجهی و عدم دقت دانشجویان را در تکمیل فرم‌های ارزشیابی مؤثر دانسته بودند (۵).

مطالعه‌ای در بیرجند در مورد دیدگاه اساتید در مورد ارزشیابی اساتید توسط دانشجو نشان داد که ۴۰٪ اساتید اعتقاد داشتند که تکمیل فرم‌ها توسط دانشجو بدون احساس مسئولیت و حوصله است و ۳۰٪ هم تکمیل آنرا بدون صداقت می‌دانستند (۷).

در مطالعه‌ای در جهرم هم گرچه حدود ۷۰٪ اساتید از روش ارزشیابی استاد توسط دانشجو در کل راضی بودند اما ۴۸/۸٪ اساتید معتقد بودند که دانشجویان در تکمیل فرم‌های ارزشیابی اغراض شخصی را دخالت می‌دهند (۸).

در مطالعه اخیر، برای بررسی مبسوط و وسیع موضوع برخلاف مطالعات گذشته ذکر شده، طراحی کیفی در نظر گرفته شده است. طراحی کیفی اجازه می‌دهد که عناوین متعدد و روش‌های ارزشیابی مختلف که حتی خارج از ذهن مجریان طرح تحقیقاتی هستند، مطرح و سپس مورد بررسی و نقد قرار گیرند. گذشته از آن، در این نوع مطالعه دیدگاه اساتیدی که خود تا کنون چند دوره مورد ارزشیابی قرار گرفته بودند و بعضاً در مورد ارزشیابی انتقادات و نظراتی داشتند، مورد

بررسی قرار می‌گیرد که ارزش کار را افزایش می‌دهد. ماهیت کیفی کار همچنین امکان بررسی تفصیلی معایب و مزایای روش‌های مختلف و راه‌ها را بهتر فراهم می‌کند.

روش کار

این مطالعه به صورت کیفی، فنومنولوژی توصیفی و با آنالیز موضوعی انجام شد. پدیدار شناسی (فنومنولوژی) توصیفی عبارت است از جستجوی مستقیم، تحلیل و توصیف یک پدیده خاص به صورتی که تا حد امکان بدون دخالت پیش فرض‌ها باشد و نقش شهود یا درک مستقیم در آن تا حد امکان پر رنگ باشد (۹). در آنالیز موضوعی محقق صرفاً توسط اطلاعات بدست آمده و نه فرضیه‌های از پیش تعیین شده، هدایت می‌شود و فرضیه سازی می‌کند. در این نوع آنالیز محقق با ذهنی کاملاً باز اطلاعات را جمع‌آوری می‌نماید و سپس با بررسی اطلاعات عناوین مهم استخراج شده را شناسایی می‌کند. در این روش آنالیز، اطلاعات حاصله کدگذاری و طبقه‌بندی می‌شوند، سپس محقق به جمع‌آوری مجدد اطلاعات جدید می‌پردازد، و مجدداً کدبندی و طبقه‌بندی می‌کند و این چرخه تا اشیاع اطلاعاتی ادامه می‌یابد (۱۰).

نمونه‌گیری بصورت هدفمند انجام شد. ابتدا هدف از اجرای طرح به اطلاع اساتید مختلف دانشگاه علوم پزشکی کرمان رسید. این کار از طریق ارسال نامه برای نصب در بورد گروه‌های مختلف علوم پایه و بالینی انجام شد. همچنین مستقیماً با اساتیدی که سابقه کار بالا و تجربه بیشتری داشتند به صورت حضوری یا کتبی تماس گرفته شد و از آنها برای شرکت در گروه‌های متمرکز دعوت شد. تجربه مورد بررسی در این مطالعه "ارزیابی شدن" بود. لازم به ذکر است که ارزیابی تدریس هم اکنون چند سال است که در دانشگاه علوم پزشکی کرمان اجرا می‌شود و همه اساتید شرکت‌کننده تجربه ارزیابی شدن را داشتند.

کارشناس پس از جمع‌آوری اسامی، چهار گروه متمرکز ترتیب داد. گروه‌های متمرکز در چهار مکان مختلف شامل دانشکده داروسازی، دانشکده بهداشت، دانشکده مدیریت و یکی از بیمارستانهای آموزشی با هماهنگی قبلی با اساتید علاقمند و در زمانی که برایشان مناسب بود در اطاق کنفرانس، انجام شد. تعداد ۶ تا ۸ نفر در هر گروه و مجموعاً ۲۷ استاد در کل گروه‌های متمرکز شرکت کردند.

گروه‌های متمرکز با حضور مجریان طرح انجام شد و قبل از شروع، اساتید رضایت نامه کتبی امضاء کردند. هر فوکوس گروپ حدود ۱/۵ تا ۲ ساعت طول کشید و با نظر مجری گروه بحث مبنی بر اشیاع اطلاعاتی بحث پایان می‌یافت. تمام گفتگوها ضبط و عیناً پیاده شد.

متون حاصله طی چند مرحله کدبندی و خلاصه شد و عناوین مهم و زیرعنوان‌ها به روش آنالیز موضوعی استخراج شد. نتایج حاصله توسط مجریان طرح چند بار خوانده و تأیید شد. سپس برای تأیید مجدد و اعتبار سنجی به دو نفر از شرکت‌کنندگان برگردانده شد تا در مورد صحت نتایج نهایی نظر بدهند. همچنین برای افزایش اعتبار نتایج، مجریان طرح در موقع انجام مصاحبه‌ها و در تجزیه و تحلیل اطلاعات از تعلیق عقاید (bracketing) (۱۱) استفاده کردند و در موقع طرح سؤالات علاوه بر سؤالات عادی، از سؤالات با افعال منفی (negative description) (۱۱) برای ایجاد انگیزش بیشتر و تفکر و پاسخگویی بهتر شرکت‌کنندگان استفاده کردند. در انتها، اطلاعات جمع‌آوری شده و نحوه کدبندی و استخراج عناوین توسط یکی از اعضای هیأت علمی آشنا به مطالعات کیفی بررسی و تأیید شد.

یافته‌ها

یکی از اولین صحبت‌های اساتید در مبحث ارزشیابی اساتید این بود که باید هدف ارزشیابی اساتید مشخص شود و اینکه نهایتاً هدف تنبیه است یا اصلاح و بهبود کیفیت آموزش. متأسفانه برای بسیاری از اساتید بعد تنبیه پر رنگ‌تر و

محسوس‌تر بود چرا که به عنوان مثال در مواردی باعث تاخیر در ارتقاء اساتید شده بود.

"هدف این [است] که استاد زیر سؤال برود یا استاد محکوم بشود؟! ..."

در صورتی که همه اذعان داشتند، اصلاح و ارتقاء سطح تدریس اساتید و بر طرف کردن ضعف‌ها باید هدف اصلی باشد و در صورتی که این هدف پررنگ شود، برای اساتید پذیرفته شده تر و مقبول‌تر است و اساتید هم بهتر همکاری می‌کنند، چرا که بسیاری از اساتید خود اذعان داشتند که تمایل به تغییر و بهبود وضعیت تدریس خود دارند. ولی مشکل دیگری که مطرح شد نگرانی در مورد اجرای درست ارزشیابی است و این که به چه شکل انجام شود که بجای اصلاح و ارتقاء باعث ایجاد مشکلاتی برای اساتید و دانشجویان نشود. روش‌های مختلف ارزشیابی از نظر شرکت کنندگان این مطالعه و محاسن و نگرانی‌های مطرح شده به شرح زیر بود.

۱- پرسیدن از دانشجو

شایع‌ترین و اولین روش مطرح شده در گروه‌های متمرکز برگزار شده پرسیدن از دانشجو بود. اساتید اظهار نظر کردند که چون دانشجو تنها کسی است که سر کلاس حضور دارد، عملکرد استاد را زیر ذره بین دارد، اوست که باید درس را یاد بگیرد و نیازهایش مرتفع شود؛ می‌تواند یک روش خوب برای ارزشیابی باشد. اما معایب مطرح شده زیر هم باعث نگرانی شده بود.

۱-۱- ارزشیابی دانشجو تبدیل به ابزار فشار بر استاد شود.

یکی از مهمترین نگرانی‌های اساتید سوء استفاده دانشجویان از ارزشیابی برای رسیدن به خواسته‌های نابجا بود. بخصوص اگر بداند پاسخهای منفی او می‌تواند برای استاد تنبیهی بدنبال داشته باشد. اما عده‌ای معتقد بودند اگر دانشگاه اهرم‌های تنبیهی را حذف کند و یا بجای آن از تشویق استفاده کند، این مشکل کمتر می‌شود.

"... وقتی هدف‌تان تنبیه باشد، این را از دانشجو نباید پرسید

.... بعد از این گرو کشی می‌کند."

"اگر دانشجو بفهمد که این می‌شود اهرمی برای [فشار بر] استاد بسیار خطرناک است."

"برای اینکه به نحوی به استاد فشار بیاورد. ... دانشجو آمده غیر مستقیم به استاد گفته من در ارزشیابی [شما] خوب نوشتم. این خیلی افت برای یک استاد است که دانشجو بیاید بگوید به استاد من برای شما خوب نوشتم یا بد نوشتم ..."

"... اگر ... زود تعطیل کنی می‌گویند ارزشیابی تان را خوب می‌دهیم. .. [یا] می‌گویند نمی‌خواهد بیاید کلاس ما ارزشیابی تان را خوب می‌دهیم."

عده‌ای نیز با وجود اینکه معتقد بودند پرسش از دانشجو مفید است، اما ترجیح می‌دادند که باز خورد آن مستقیماً به خودشان و نه جای دیگر انعکاس داده شود تا هم از نتایج مفید آن بهره ببرند و هم تبدیل به اهرم فشار نشود.

"استاد در دقیقه آخر یک پرسشنامه‌ای به دانشجویان بدهد و بگوید اسمتان را بنویسید و تیک بزنید و یک چارتی باشد که چک شود، آیا خوب درس داده ام، ...، هر انتقادی دارید بگویید... این دیگر اهرمی نمی‌شود برای دانشجو."

۲-۱- به سؤالات طراحی شده بستگی دارد

نگرانی دیگر در مورد سؤالات پرسیده شده از دانشجو بود. مسلماً نوع سؤالات، و روایی و پایایی سؤالات در اعتبار نتایج مؤثر بوده و سؤالات باید با درایت کافی طراحی شود و عده‌ای از اساتید معتقد بودند که سؤالات باید مرتباً بازبینی و اصلاح شوند. بعضی از اساتید خواهان پرسش‌های کلی تری بودند و اعتقاد داشتند که سؤالات جزئی ما را از هدف اصلی ارزشیابی دور کرده است. برخی هم معتقد بودند هر عنوان درسی پرسشنامه خاص خودش را می‌خواهد.

تعدادی از اساتید معتقد بودند که پرسشنامه طولانی نباشد تا دانشجو خسته نشود و بهتر پاسخ بدهد. همچنین بعضی پیشنهاد کردند که سؤالات باز هم گذاشته شود تا دانشجو هر چه خودش می‌خواهد بدون محدودیت بنویسد.

۳-۱- استاد از روش‌هایی غیر از بهبود کیفیت تدریس استفاده کند

نمره پائینی می دهد، حذف شود. همچنین اساتید گفتند که برخی از دانشجویان برای خوش آمدن استاد یا در اثر رودربایستی پاسخ‌های نادرست می دهند و عده ای نیز می ترسند که پاسخ‌های آنها عواقب بدی در ترم‌های آینده که با همان استاد درس دارند، برایشان داشته باشد.

"... دانشجویان مطرح می کردند که استاد می فهمد که چه نمره ای داده ایم و ما ترم‌های بعد با استاد کلاس داریم ... نمره کلی استاد را بدهید، نداند کدام ورودی اند."

نگرانی دیگر اساتید این بود که دانشجویان عوامل دیگری غیر از کیفیت آموزش را در ارزیابی دخالت دهند و مثلاً چون از قیافه ظاهری، تیپ شخصیتی، طرز لباس پوشیدن و ... استاد خوششان نمی آید به او ارزیابی پائینی بدهند.

از نکات مطرح شده توسط اساتید بالینی هم این بود که دانشجویان تماس کوتاهی با اساتید بالینی دارند و لذا شناخت کافی برای ارائه نظر درست ندارند.

"... یک مدتی که در بخش‌ها این دانشجو می چرخد، ... بخش بالینی... مثلاً در بخش جراحی دانشجو چهار جلسه بوده، می خواهد قضاوت کند، ... ، شاید من را [فقط] یکی دو بار دیده باشد..."

۱-۵- به میزان مشارکت دانشجویان بستگی دارد.

ارزشیابی عادلانه اساتید مطمئناً به میزان مشارکت دانشجویان ربط دارد و اساتید برای افزایش مشارکت دانشجویان راه‌هایی را پیشنهاد کردند. از جمله اینکه می توانند به دانشجویانی که شرکت می کنند با قید قرعه جایزه بدهند، ولی مشکل این است که با این روش باز هم نمی توان مطمئن بود که جواب‌های صحیح می دهند.

یکی از علل مهم عدم مشارکت که توسط برخی از اساتید از طرف دانشجویان نقل قول شد به این شرح بود که دانشجویان چون تأثیری برای ارزشیابی خود نمی بینند، شرکت نمی کنند. به عنوان مثال همان استاد با همان ضعف‌های گذشته در ترم‌های بعد نیز به تدریس می پردازد.

۱-۶- به خصوصیات خود دانشجو ربط دارد

صحبت دیگر اساتید این بود که افزایش رضایت دانشجو و بدنبال آن افزایش نمره ارزشیابی ممکن است بدنبال ارائه امتیازاتی از جانب استاد به دانشجو باشد. به عنوان مثال کم کردن حجم درس، کوتاه کردن ساعت کلاس، وعده نمرات خوب در امتحان پایان ترم و ... که در نتیجه این کار اساتیدی که حاضر به دادن امتیاز نمی شوند، نمره ارزشیابی کمتری خواهند گرفت.

"می بینم دانشجو با کم بودن [حجم] درس نمره ارزشیابی را خوب می دهد، می بینم با آزادتر بودن کلاس بهتر ارزیابی می کند..."

۴-۱- دانشجو پاسخ‌های درست ندهد و حقیقت بازگو نشود.

برخی از اساتید معتقد بودند، ایجاد اجبار برای اینکه دانشجویان در فرایند ارزشیابی شرکت کنند باعث شده که بسیاری از دانشجویان صرفاً برای رفع تکلیف و بدون تفکر در مورد معنی سؤالات فرم‌ها را پر کنند و حتی بجای اینکه خودشان فرم‌ها را پر کنند، رمز عبورشان را به دوستشان بدهند تا او پر کند، که این باعث می شود پاسخ‌هایی که به ارزشیابی می دهند پاسخ‌های درست و معتبری نباشد و باید به گونه ای عمل شود که بتوان واقعیت‌ها را از دانشجویان گرفت. مثلاً سؤالات را طوری طراحی کنند تا فردی که بدون توجه به معنی سؤالات فقط علامتی می‌زند، مشخص شود و حذف شود و اعتبار درونی پرسشنامه به نحوی چک شود.

"یوزر نیم و پسورد را می دهند به کسان دیگری، یک نفر می رود به جای ۱۰ نفر ارزشیابی می کند. این دانشجو برای هر ۱۰ نفر همان را می زند..."

"... همان اولی را اگر مثبت بگیرد تا آخر همان مثبت را می‌گیرد یا اگر منفی را بگیرد همه را منفی میدهد."

برخی از اساتید پیشنهاد کردند که از دانشجویان خوب فقط ارزشیابی انجام پذیرد. همچنین یکی از اساتید پیشنهاد کرد که پاسخ‌های هر دانشجو برای اساتید مختلف با هم مقایسه شود تا اگر دانشجویی تیپ شخصیتی بد بین بوده و به تمام اساتید

در مورد اینکه خصوصیات خود دانشجو و نه لزوماً استاد بر نمره ارزشیابی مؤثر است مباحث زیادی مطرح شد. از جمله اینکه دانشجو باید واجد شرایط باشد، و هر دانشجویی واقعاً نمی‌تواند عادلانه قضاوت کند. مثلاً ممکن است دانشجو در زمینه‌ای استعداد نداشته باشد یا خیلی ضعیف باشد (به عنوان مثال درس ریاضی یا زبان) بنابراین هرچه استاد تلاش کند به جایی نمی‌رسد و دانشجو هم به سبب بی‌علاقگی یا ضعیف بودن خودش، استاد را ضعیف ارزشیابی می‌کند.

"... همه از درس ریاضی شاکی اند. درس ادبیات که یک نفر شعری می‌خواند، یک درس خوبی است و می‌آیند یک شعری می‌خوانند... [و خوب ارزشیابی می‌کنند]!"

همچنین در پرسشنامه از اطلاعات علمی استاد سؤال شده و برای اینکه دانشجو جواب درستی بدهد باید اطلاعات علمی خودش به اندازه لازم باشد و فقط بدنبال گرفتن مدرک نباشد.

"... [دانشجویی که] ... سر کلاس از خودش ساده‌ترین چیز را می‌پرسیم اطلاعی ندارد، می‌خواهد راجع به علم استاد اظهار نظر کند؟!"

برخی اساتید پیشنهاد کردند که از دانشجویان درسخوان سؤال شود، اما عده‌ای نیز گفتند که این دانشجویان سختگیرترند و لزوماً نمره بهتری نمی‌دهند. بعضی از اساتید هم معتقد بودند که دانشجویان را مثلاً بر اساس نمره، حضور در کلاس و ... به ضعیف، متوسط و قوی باید تقسیم کرد و وزن بیشتری به دانشجویان قویتر داد. بعضی از اساتید نظر دانشجویانی را که مرتب در کلاسها شرکت نمی‌کردند را معتبر نمی‌دانستند. و دیگر اینکه دانشجو باید از نظر شخصیت روانی سالم باشد تا درست اظهار نظر کند.

همچنین اکثر اساتید معتقد بودند که مقطع تحصیلی و ورودی دانشجو مهم است و هر چه مقطع بالاتر و ورودی قدیمی‌تر باشد، نظر دانشجو به واقعیت نزدیکتر است.

۷-۱- به زمان انجام ارزشیابی بستگی دارد

اساتید معتقد بودند که باید قبل از اعلام نمرات پایان ترم از دانشجویان نظر بخواهند تا نظرشان تحت تأثیر نمره نباشد. اما

از سوی دیگر ارزشیابی قبل از شروع امتحانات باعث شده است که دانشجویان تصور کنند نمره ارزشیابی پایین به استاد دادن بر نمره امتحانی آنها تأثیر منفی دارد. بنابراین باید این سوء ظن نیز برای دانشجو رفع شود.

همچنین برخی از اساتید زمان فارغ‌التحصیلی دانشجو را بهترین زمان می‌دانستند، زیرا هم دانشجو شناخت کاملتری نسبت به اساتید پیدا کرده است و هم اینکه از عواقب ارزشیابی خود نمی‌هراسد.

"زمان فارغ‌التحصیلی، زمانی که می‌رفتیم برگه را رئیس دانشکده امضا کند، رئیس دانشکده صدا می‌زد و فارغ‌التحصیل شدن را تبریک می‌گفت و می‌گفت غیر مغرضانه بگوئید، در باره گروه خودتان اظهار نظر کنید، فرم‌ها آماده است. من که داشتم فارغ‌التحصیل می‌شدم غیر مغرضانه تمام فرم‌ها را با علاقه پر می‌کردم ..."

در کل اساتید شرکت‌کننده در گروه‌های متمرکز این مطالعه، دانشجو را به عنوان یک منبع ارزشیابی قبول داشتند اما به دلیل معایب ذکر شده دانشجو را به عنوان تنها منبع ارزشیابی قبول نداشتند و منابع دیگری را نیز مطرح کردند که در زیر آمده است.

۲- پرسش از رئیس دانشکده

با وجود اینکه برخی از اساتید با واگذاری بخشی از ارزشیابی به رئیس دانشکده موافق بودند، بعضی دیگر معتقد بودند که وی نمی‌تواند در مورد تدریس تک‌تک اساتید نظر درستی بدهد و سوگرایی دارد.

"رئیس دانشکده منتسب است. منتسب بودنش یک سری مسایل جانبی دارد."

۳- پرسش از مدیر گروه

برخی از اساتید شرکت‌کننده با ارزشیابی مدیر گروه موافق بودند و یکی از دلایل به شرح زیر بود.

"... [ارزشیابی مدیر گروه] خوب است، زیرا مدیر گروه منتخب است، اما [مثلاً] رئیس دانشکده منتسب است."

از دلایل دیگر برای منبع مناسب بودن مدیر گروه این بود که مدیر گروه خوب، در جریان امور است، از محتوای دروس و سرفصل‌ها خبر دارد و به طور غیر مستقیم از وضعیت اساتید و کیفیت تدریس اساتید خبر دارد، با شناخت بهتری نگاه می‌کند و ویژگی‌های دروس و آسان و مشکل بودن آنها را می‌داند.

اما برعکس بعضی فکر می‌کردند که احتمال سوگیری وجود دارد و حتی باید مدیر گروه‌هایی که با سوگیری جواب می‌دهند شناسایی شده و به آنها تذکر داده شود و مثلاً هیأتی در دانشگاه برای رسیدگی به شکایت استاد وجود داشته باشد. "... [نظر مدیر گروه] همیشه مثبت [درست] نیست. یک موقع تصمیماتی گرفته می‌شود برای توجیه آن تصمیمات از ارزیابی استفاده می‌کنند. ... ارزیابی را پشتیبان تصمیماتی که قبلاً گرفته شده باشد قرار می‌دهند."

از طرفی بعضی معتقد بودند که مدیر گروه از جزئیات هر جلسه تدریس استاد خبر ندارد و نمی‌داند به چه شکل ارائه شده و حتی گاهی تحت تأثیر حرف دانشجویان و دیگران قرار می‌گیرد و قضاوت اشتباه می‌کند. از پیشنهادات دیگر هم این بود که برای ارزیابی از طرف مدیر گروه حتماً فرم استاندارد طراحی شود و به دلخواه نباشد. برای طراحی پرسشنامه نیز در گروه‌ها بحث شود و این فرم را با همفکری طراحی کنند.

۴- پرسش از همکار داخل گروه

در این مورد نیز بحث زیادی شد. از جمله اینکه ارزیابی درست از این راه بستگی به افراد گروه دارد و ممکن است کدورت‌های شخصی، رقابتها و غرض ورزی‌ها و یا برعکس دوستی‌ها منجر به سوگیری بشود. همچنین ممکن است همکاران از جزئیات کار هم خبر نداشته باشند، مثلاً اینکه او طبق سرفصل درس داده یا نه؟ سر کلاس خوب تدریس کرده یا نه؟ و ... و تحت تأثیر صحبت‌های دانشجویان یا دیگران نظر بدهند.

همچنین مثل پرسشنامه‌های دیگر باید سؤالات خوب طراحی شوند و اعتبار نتایج بستگی به سؤالات موجود در

پرسشنامه دارد. دیگر اینکه بستگی به تعداد افراد موجود در گروه دارد و برای گروه‌هایی که تعداد افرادش زیاد است، مناسب تر است و در گروه کوچک خطای بیشتری وجود دارد. دیگر اینکه این همکار باید شرایطی داشته باشد، از جمله اینکه کارشان در ارتباط با هم باشد، هم‌رشته باشند یا کارشان مربوط به یکدیگر باشند. اگر مرتبط نباشد، چون اطلاعی ندارند، ارزشیابی سلیقه‌ای می‌شود.

۵- خودارزیابی

بسیاری از اساتید با خود ارزیابی موافق بودند و تنها محدودیت آنرا عدم صداقت افراد در ارزیابی خود عنوان کردند.

البته تعدادی اعتقاد داشتند که اگر سؤالات خوب طراحی شوند، شخص هم بی‌دلیل نمره خوب به‌خودش ندهد، می‌تواند روش خوبی باشد.

"خود ارزیابی آدم را وادار می‌کند که راجع به خودش فکر کند. وقتی یک سؤال از بیرون به شما داده می‌شود لااقل یک کم روی این سؤال فکر می‌کنید. چه منصفانه چه غیر منصفانه فکر می‌کنیم."

۶- ارزشیابی دو طرفه

یکی از پیشنهادات مطرح شده توسط برخی از اساتید، ارزشیابی دوطرفه بود، به این معنی که هر استادی، دانشجویان و دانشجویان نیز استاد را ارزیابی کنند و مثلاً بتوانند نظر استاد را به نظر دانشجویان اضافه کنند که این دوره دانشجویان خوب بود یا آن دوره ضعیف بود و سپس بتوان به گروه‌های ضعیف وزن کمتری داد.

۷- قضاوت شخص ثالث

پیشنهاد دیگر بعضی از شرکت کنندگان قضاوت شخص ثالث بود، به این معنی که شخص ثالثی ماموریت داشته باشد که در مورد استاد تحقیق کند و نظر بدهد. اما بعضی از اساتید آنرا "کاری زشت، اشتباه و جاسوس بازی" دانستند. بعضی دیگر آنرا عملی و ممکن دانستند، به شرط اینکه با رضایت و اطلاع استاد باشد و شخص از همان تخصص و رشته یا

مدرکی مرتبط با آموزش پزشکی داشته باشد و دوره دیده و با تجربه باشد. همچنین نسبت به استاد خاصی سوگیری نداشته باشد و برای رفع این مشکل اگر امکان داشته باشد، از خارج از آن دانشگاه یا دانشکده باشد.

۸- نمرات درس

روش ارزشیابی پیشنهادی دیگر بررسی نمرات دانشجویان بود و اینکه نمرات در چه فاصله ای است. از معایب ذکر شده برای این روش این بود که ممکن است استاد عمداً نمرات خوب بدهد، یا سؤالات را آسان طرح کند و برعکس اساتیدی که درشان سخت است یا خودشان سختگیر هستند، همیشه نمره کمی می‌گیرند. همچنین بعضی از دروس چند استاد دارند، بعضی از دروس در آن ترم ناتمام می‌مانند، یا این نمره‌ها ممکن است خطا داشته باشند.

برای حل این مشکل، استادی نظر داد که اگر سؤالات توسط مرجع مشخصی طراحی و نمره‌دهی شود، مثل حالت امتحان نهایی دبیرستان، دانشگاه پیام نور، مورد تخصصی یا آزمون‌های ورودی که سؤالات از تهران طرح می‌شود، می‌توان قضاوت و ارزشیابی خوبی کرد. یعنی در حالتی که نه سؤال را

خود مدرس در می‌آورد، نه مدرس تصحیح را انجام می‌دهد، نتایج معتبر است.

۹- بررسی خروجی استاد

منبع دیگری که بحث شد، خروجی استاد بود. به معنی اینکه چند نفر در کلاس قبول شدند؟ چند نفر رد شدند؟ چند نفر ادامه تحصیل داده اند؟ چند نفر سر کار رفتند؟ چند نفر در کارشان صاحب نفوذ شدند؟ چند نفر در کارشان موفق هستند؟ و ...

البته بسیاری از اساتید این خروجی را خروجی گروه یا دانشکده و نه استاد تنها می‌دانستند. عده‌ای نیز گفتند که بررسی خروجی خوب است اما نیاز به پیگیری طولانی مدت دارد و زمانبر است.

در پایان تعدادی از اساتید پیشنهاد دادند که بهتر است شیوه‌های درست تدریس را با برنامه منظمی به اساتید آموزش دهند و همچنین بهتر است اساتید قبل از استخدام برای قدرت تدریس ارزیابی و غربالگری شوند. خلاصه نظرات اساتید در مورد روش های ارزشیابی اساتید در جدول خلاصه شده است.

جدول ۱: انواع روش های ارزشیابی، مزایا و معایب هر کدام و راه حل‌های پیشنهادی

| | مزیت | عیب | راه حل پیشنهادی |
|------------------|---|--|--|
| | منابع ذهنی | | |
| ۱ پرسش از دانشجو | ۱- آسان و عملی است | ۱- ممکن است تبدیل به ابزار فشار دانشجو بر استاد شود | از ارزشیابی فقط برای اصلاح استاد استفاده شود و ارزشیابی تبدیل به ابزار تنبیه یا توبیخ استاد نشود |
| | ۲- دانشجو مستقیم ترین ارتباط را با تدریس استاد دارد | ۲- نتایج به نوع سؤالات پرسیده شده ربط دارد | سؤالات درست طراحی شود |
| | | ۳- استاد می تواند با روش هایی غیر از بهبود کیفیت تدریس رضایت دانشجو را جلب کند | از دانشجویان انتخاب شده سؤال شود |
| | | ۴- ممکن است دانشجویان مسئولانه و درست جواب ندهند | ایجاد حس مسئولیت و تأثیر گذاری مثبت در دانشجو |
| | | ۵- به میزان مشارکت دانشجو ربط دارد | ایجاد حق اعتراض در استاد و برقراری کمیته رسیدگی |
| | | ۶- به خصوصیات خود دانشجو ربط دارد | دانشجو باید احساس کند که نظرش تأثیر دارد و به نظرش رسیدگی می شود. |
| | | | از دانشجویان انتخاب شده سؤال شود |

| | | | |
|------------|----------------------|--|--|
| | | ۷- به زمان انجام ارزشیابی در زمان مناسب انجام شود. بستگی دارد | |
| ۲ | پرسش از رئیس دانشکده | شناخت نسبی دارد ۱- شناخت کافی ندارد - ۲- ممکن است سوگیری داشته باشد - | |
| ۳ | پرسش از مدیر گروه | ۱- منتخب اعضاء گروه است - ۲- استاد را می شناسد - ۳- دروس را می داند - ۴- ممکن است تحت تأثیر حرف دانشجویان یا دیگران نظر بدهد - | |
| ۴ | پرسش از همکار | ۱- ممکن است سوگیری داشته باشد - ۲- ممکن است تحت تأثیر حرف دانشجویان یا دیگران نظر بدهد - | |
| ۵ | خود ارزیابی | اکثر افراد خود ضعفهایشان را می دانند عدم صداقت افراد از ارزشیابی برای اصلاح و نه تنبیه استفاده شود تقویت فرهنگ صداقت و راستگویی | |
| ۶ | ارزیابی دو طرفه | گروههای دانشجویی که نظرشان اعتبار کمتری دارد مشخص می شوند - | |
| ۷ | ارزیابی شخص ثالث | نظر بی طرفانه می دهد برای برخی مقبول نیست توسط افراد خاص و مورد تایید همه انجام شود | |
| منابع عینی | | | |
| ۸ | نمرات دانشجویان | یک شیوه اندازه گیری آموخته های دانشجویان است اساتیدی که به هر علت نمره بهتر بدهند ، نمره ارزشیابی بالاتری می گیرند و بر عکس. امتحانات توسط مرجع دیگری انجام شود و نمرات هم توسط همان مرجع تعیین شود. | |
| ۹ | بررسی خروجی استاد | یک شیوه اندازه گیری بازدهی دانشجویان است در اصل خروجی استاد تنها نیست و قنطیگر است - | |

بحث و نتیجه گیری

تضمین کیفیت در آموزش عالی ایفا می کند (۱۲). فرایند ارزشیابی زمانی پویا و اثر بخش خواهد بود که نظر جمعیت هدف (استادان) هم در آن لحاظ گردد (۱۳، ۱۴).

ارزشیابی فعالیتی است نظام دار برای داوری و بررسی کار و اثر بخشی برنامه آموزشی با استفاده از گرد آوری اطلاعات مناسب درباره کیفیت آن که با هدف بهبود و ارتقاء خدمات عرصه شده صورت می گیرد و نقش مهمی در برنامه ریزی و

مربوط می‌شود. به عنوان مثال بررسی دیگری نیز نشان داد دانشجویان بیشتر تمایل دارند اساتید مؤنث را ارزشیابی کنند و ارزشیابی بیشتر مبتنی بر شخصیت و شوق دانشجو می‌باشد، نه آنچه آموخته اند (۱۶).

در مطالعه ای از گلستان، اساتید معتقد بوده اند ارزشیابی دانشجو از استاد منجر به تضعیف جایگاه استاد می‌شود و نتایج فرم های ارزشیابی دانشجو از استاد نشان می‌دهد دانشجویان به سؤالات برگه ارزشیابی به اشتباه و کاملاً بر اساس ذهنیات خود پاسخ می‌دهند. اکثریت اساتید قویاً خواهان آن بودند تا ارزشیابی به سوی عینیت و کمیت سوق داده شود (۳).

در مطالعه ای در قزوین تعدادی از دانشجویان ارزشیابی‌های فعلی را اصلاً با واقعیت منطبق نمی‌دانستند. همچنین این مطالعه نشان داد گرچه دانشجویان برخی از فاکتورهای مهم در ارزشیابی اساتید را به خوبی تشخیص می‌دهند اما همه آنچه را که بر اساس معیارهای علمی برای یک استاد خوب لازم است را مهم تشخیص نمی‌دهند. و همین امر ممکن است از اعتبار و پایایی ارزشیابی های دانشجویی از اساتید بکاهد (۱۷). در مطالعه ای دیگر در بیرجند با نظرخواهی اساتید، ۴۰٪ از آنان اعتقاد داشتند که تکمیل فرم ها توسط دانشجو بدون احساس مسئولیت و حوصله است و ۳۰٪ تکمیل آنرا بدون صداقت دانستند (۱۸).

در مطالعه ما نیز اساتید در مبحث ارزیابی استاد توسط دانشجو در چند مورد اظهار نگرانی کردند، از جمله اینکه ارزیابی می‌تواند تبدیل به ابزار فشار بر دانشجو شود، اساتید از روش هایی غیر از بهبود کیفیت تدریس برای کسب نمره ارزیابی بالا استفاده کنند و دانشجویان صادقانه و عادلانه پاسخ ندهند. همچنین بسیاری عقیده داشتند که ارزیابی به سؤالات طراحی شده، به میزان مشارکت دانشجویان، به خصوصیات خود دانشجو و زمان ارزیابی بستگی دارد که خود می‌تواند اعتبار نتایج را زیر سؤال ببرد.

به نظر می‌رسد که ارزشیابی اساتدان به دلیل پیچیدگی خاصی که دارد باید با استفاده از روش های مختلف صورت گیرد. رایج ترین و گاهی تنها روش ارزشیابی از اعضاء هیأت علمی در دانشگاه های کشور نظر خواهی از دانشجویان است که معمولاً با تکمیل فرم های ارزشیابی ویژه ای توسط دانشجویان به انجام می‌رسد. نارضایتی اساتدان از روش نظرخواهی و بی‌علاقگی دانشجویان به تکمیل کردن فرم ها ضرورت بازبینی این روش را مطرح می‌کند. گرچه نظر دانشجویان برای ارزشیابی اساتدان لازم است، ولی کافی نیست و باید از روش های تکمیلی دیگر هم استفاده شود (۱۲). برخی از نویسندگان معتقدند ارزشیابی دانشجو از استاد حتی اگر درست انجام شود، قادر به شناسایی علت ضعف های استاد نمی‌باشد و بدون شناسایی علت هم نمی‌توان راه حلی ارائه نمود (۳).

در مطالعه حاضر اساتید به ۹ شیوه عمده ارزیابی تدریس اساتید شامل پرسش از دانشجو، پرسش از رئیس دانشکده، پرسش از مدیر گروه، پرسش از همکار داخل گروه، خود ارزیابی، ارزشیابی دوطرفه، قضاوت شخص ثالث، نمرات دروس و بررسی خروجی و سپس مزایا و معایب هر روش اشاره کردند.

در بررسی متون انجام شده نیز در مطالعاتی به برخی از مزایا و معایب این روش ها اشاره شده است، از جمله در مطالعه ای در لرستان ۵۳ درصد از دانشجویان پزشکی ارزشیابی اساتید را در بهبود وضعیت آموزشی غیر مؤثر ذکر نمودند، ۴۳/۵ درصد فکر می‌کردند که برنامه ریزان آموزشی به نظر آنها اهمیت نمی‌دهند و فقط ۲۴ درصد دانشجویان به محرمانه بودن اطلاعاتی که داده بودند اطمینان داشتند (۱۵). گرچه

استفاده از نظر دانشجویان برای ارزشیابی اساتید روش بسیار معمول و شناخته شده ای است، اما علیرغم کاربرد فراوان آن شواهد پژوهشی گویای آن است که اظهار نظر دانشجویان درباره اساتدان متأثر از عواملی است که با موضوع ارزشیابی چندان ارتباطی ندارد و صرفاً به ویژگی های خاص استاد

در مطالعات دیگر نیز پیشنهاد شده که باید برنامه ریزی دقیق‌تری اجرا شود تا گام‌های اساسی‌تری در جهت ارتقای کیفیت آموزشی که هدف نهایی ارزشیابی است برداشته شود (۱۹).

سپاسگزاری

این طرح توسط کمیته پژوهش در آموزش مرکز توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی کرمان به شماره ۸۸-۱۵۴ E تصویب و توسط معاونت پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی کرمان تامین اعتبار شد. از کلیه اساتید ارجمند دانشگاه علوم پزشکی که در این مطالعه شرکت کردند قدردانی می‌شود.

بسیاری از منابع معتقدند چنانچه بخواهیم ارزشیابی دقیق و قابل اعتمادی را از اعضای هیأت علمی دانشگاه انجام دهیم بایستی از روش‌های مختلف ارزشیابی همزمان استفاده نمود و تنها یک روش، آن هم ارزشیابی توسط دانشجو جهت قضاوت و تصمیم‌گیری نباید ملاک عمل قرارگیرد (۵). مطالعه حاضر هم بخوبی نشان داد که ارزشیابی استاد، فقط توسط دانشجو از دیدگاه اساتید نقاط ضعف بسیار دارد و لذا بهتر است ارزشیابی با استفاده از ترکیب مناسبی از منابع مختلف صورت گیرد. البته هر کدام از منابع دیگر نیز نقاط ضعف خود را دارند که با تدابیر خاصی می‌توان میزان خطا را کاهش داد.

هدف نهایی ارزشیابی اساتید بهبود کیفیت آموزش است. در این مطالعه نیز اساتید از اینکه ارزشیابی برای تنبیه اساتید و نه در جهت ارتقاء آموزش استفاده شود ابراز نگرانی کرده بودند.

References:

1. Saif AA. The methods of assessing and evaluating education. Third ed.: Doran Publications; 1378. [In Persian]
2. Cahn S. Faculty members should be evaluated by their peers, not by their students. Chron High Educ. 1987; October 14, B2.
3. Sanagoo A, Jooybari L. Students' Viewpoints and Experiences about Evaluation of Academic staff in Theoretical courses. Strides in Development of Medical Education. 2010;7(1):57-69. [In Persian]
4. Adhami A. Academic assessment by students. Baztab. 2005;2(3):4. [In Persian]
5. Kaykhaei A, Navidian A, Tabasi MA, Sargazi Gh.H. Study of ZUMS faculty members' views on faculty members' assessment. Zahedan Journal of Research in Medical Sciences (Tabib Shargh). 2002;4(3):135-40. [In Persian]
6. Shams B, editor. Academic assessment workshop. The first National Conference of Medical Education; 1374; Shahid Beheshti Medical School, Tehran, Iran.
7. Ziaee M, Miri M, Haji-Abadi M, Azarkar Gh, Eshbak P. Academic staff and students' impressions on academic evaluation of students in Birjand University of Medical Sciences and Health Services. Birjand University of Medical Sciences. 2007;13(4):61-7. [In Persian]
8. Amini M, Honardar M. The view of faculties and medical students about evaluation of faculty teaching experiences. Koomesh. 2008;9(3):171-8. [In Persian]
9. Oskouie SF, Peyrovi H. Qualitative Research in Nursing. Tehran, Iran: Iran University of Medical Sciences Publications; 2006. [In Persian]
10. Hansen EC. Successful Qualitative Health Research: A practical introduction. Scientific Commons. 2006.
11. Streubert Speziale HJ, Carpenter DR. Qualitative Research in Nursing. 4th edition ed. Philadelphia, USA: Lippincott Williams & Wilkins; 2007.
12. Khoshrang H, et al. Academic assessment by students from the viewpoint of managers, academics and communicators. The 8th National Congress on Medical Education;; Kerman, Iran. 2007. [In Persian]
13. Yousefi Mashoof R, Emdadi S, Bayg Moradi A. Evaluating the attitude and viewpoints of students and academics of Hamadan Medical University about the academic student administered evaluation forms in 2005. Tahavvol va tosee amoozesh pezeshti. 2010;1(1):24. [In Persian]

14. Fink LD. Evaluating your own teaching. 1999. Available From: URL: <http://web.usca.edu/dotAsset/66578.pdf>.
15. Tarhani F. Evaluation of faculty members from viewpoint of medical students of Lorestan University of Medical Sciences. Iranian Journal of Medical Education. 2002;2:55-6. [In Persian]
16. Heine RP, Nick ME. Students perceptions of the faculty course evaluation process: an exploratory study. Stetson University. 2006. Available from: <http://www.stetson.edu/business/fdc/papers.php>.
17. Parchami R, Hoseini M. Attitude of students of Qazvin Medical University towards priorities in teachers assessment. Iranian Journal of Medical Education. 2003;2(3):40. [In Persian]
18. Ziaei M, Miri M, Haji Abadi M, Azarkar S, Ashbak P. The viewpoints of the students and academics of Birjand Medical University about academic performance assessment by students. Birjand University of Medical Sciences. 2007;13(4):61-7. [In Persian]
19. Ghafourian Borrojerdnia M, Shokoornia A, Elhampour H. Evaluation Results Feed back to Faculty Members of Ahvaz Medical University and its Effect on Improving the Quality of Teaching. Iranian Journal of Medical Education. 2004;3(10):40-3. [In Persian]